

INTÉGRATION SCOLAIRE ET SOCIALE DES JEUNES D'ORIGINE IMMIGRÉE À MONTRÉAL

Projet FQRSC – Actions concertées 2007-118653

RAPPORT SCIENTIFIQUE INTÉGRAL

Déposé dans le cadre du
Programme de recherche sur la pauvreté et l'exclusion sociale
du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture et ses partenaires,
le Centre d'étude sur la pauvreté et l'exclusion (CÉPE)
du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale,
la Société d'habitation du Québec,
le ministère des Affaires municipales et des Régions et
de l'Occupation du territoire,
le ministère de la Santé et des Services sociaux,
la Fondation Lucie et André Chagnon

Recherche réalisée avec la participation des directions de neuf écoles primaires
et secondaires des quartiers Parc-Extension, Côte-des-Neiges, Saint-Laurent et
Bordeaux-Cartierville et leurs partenaires, les organismes communautaires, la
Ville de Montréal et les Centres de santé et de services sociaux

Angèle Bilodeau Ph. D. ^{1,2,3}, chercheure principale

Cochercheurs :

Maryse Potvin Ph. D. ^{4,6,8}, Jean Bélanger Ph. D. ⁴, Nicole Carignan, Ph. D. ⁴,
Yves Couturier Ph. D. ⁵, Robert Bastien Ph. D. ^{1,3}

Professionnels de recherche :

Chantal Lefebvre M. Sc. ², Geneviève Audet Ph. D. ^{2,6}, Suzanne Deshaies M. Ps. ²,
Francis Gagnon candidat au Ph. D. ^{1,7}, Christelle Cassan M. Sc. ²

- ¹ Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal
- ² CSSS-CAU de Bordeaux-Cartierville-Saint-Laurent
- ³ Département de médecine sociale et préventive, Université de Montréal
- ⁴ Département de formation et d'éducation spécialisées, Université du Québec à Montréal
- ⁵ Département de service social, Université de Sherbrooke
- ⁶ Chaire de recherche du Canada sur l'éducation et les rapports ethniques, Université de Montréal
- ⁷ Département de sociologie, Université du Québec à Montréal
- ⁸ Centre d'études ethniques des universités montréalaises

Gestionnaire de la subvention :
Service des finances de l'Hôpital Maisonneuve-Rosemont

Avril 2010

RAPPORT SCIENTIFIQUE INTÉGRAL

Dans ce rapport, nous présentons, tour à tour pour les quatre études réalisées, les sections suivantes : le contexte de la recherche; les implications de la recherche, retombées et pistes de solution; la méthodologie; les résultats; et enfin, les pistes de recherche.

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Dans le champ de l'éducation, comme dans le champ social et de la santé, partout dans les sociétés industrielles avancées depuis une vingtaine d'années, les collaborations école–famille–communauté (ÉFC) sont ciblées par les politiques et programmes publics pour faire face aux défis de tous ordres soulevés par l'immigration, la pluriethnicité, la défavorisation socioéconomique, et les inégalités sociales de santé ou dans l'éducation. Cette recherche s'intéresse principalement à deux dimensions : 1) la collaboration école–famille–communauté et les interventions qui en sont issues, et 2) l'expérience scolaire et sociale des jeunes d'origine immigrée, dans les milieux où s'enchevêtrent la pluriethnicité et la défavorisation socioéconomique à Montréal. La recherche comporte quatre études interreliées.

La **première étude** est *La collaboration école-famille-communauté et les mesures qui en sont issues dans quatre communautés montréalaises pluriethniques et défavorisées* (Bilodeau *et al.*, 2010). Elle décrit les formes de la collaboration ÉFC et les mesures qui en sont issues dans les quatre communautés montréalaises davantage caractérisées par la pluriethnicité, la défavorisation socioéconomique et l'immigration récente, soit Parc–Extension, Côte–des–Neiges, Saint-Laurent et Bordeaux–Cartierville. Cent quarante-six mesures (146) répertoriées dans quatre écoles primaires et cinq écoles

secondaires sont décrites et analysées. Le but poursuivi est de documenter les pratiques collaboratives en contexte montréalais pluriethnique et défavorisé, afin de les faire connaître, les discuter, les améliorer, et potentiellement les reproduire.

La **deuxième étude** est titrée *Modélisation de la pratique de l'intervenant communautaire-scolaire dans l'initiative Un milieu ouvert sur ses écoles de Bordeaux-Cartierville à Montréal* (Bilodeau et al., 2009). Elle focalise sur la collaboration ÉFC dans un territoire, celui de Bordeaux–Cartierville. Elle y décrit la pratique d'intervenant de milieu, nommé intervenant communautaire scolaire, dans l'initiative *Un milieu ouvert sur ses écoles*, celle-ci étant au centre de la collaboration école–communauté dans ce territoire. Nous présentons une modélisation de la pratique de l'intervenant communautaire scolaire et une description du contexte où elle prend place. L'intérêt à évaluer la stratégie d'intervenants de milieu école–famille–communauté est lié au fait que les programmes publics (MÉQ, 2001) la promeuvent et qu'elle est réclamée par plusieurs acteurs comme une solution à une diversité de problèmes¹. En outre, l'intérêt à évaluer le modèle de Bordeaux–Cartierville est qu'il conjugue un ensemble de conditions favorables, qui faisaient défaut dans des expérimentations antérieures concernant les pratiques d'agent de concertation (MÉQ, 2000), soit de prendre appui sur une concertation intersectorielle et un partenariat de financement.

La **troisième étude** est *L'expérience scolaire et sociale des jeunes d'origine immigrante dans trois écoles de milieux pluriethniques et défavorisés de*

¹ Mentionnons le rapport de l'Assemblée des partenaires pour la persévérance scolaire à Montréal (2003), la consultation sur le projet de politique interculturelle de la CSDM (2006) et le rapport du MÉLS sur le développement de l'école communautaire (2005).

Montréal (Potvin *et al.*, 2010). Elle se tourne vers un acteur central du système école–famille–communauté, soit le jeune lui-même, vers qui sont dirigées les interventions issues de la collaboration ÉFC. Elle documente l’expérience scolaire et sociale de jeunes issus de l’immigration, de première et de deuxième génération, dans le même territoire, Bordeaux–Cartierville, dans le but, notamment, de soutenir l’adéquation des interventions à leur réalité.

Enfin, dans cette optique de réflexion sur l’adéquation des interventions, la **quatrième étude** met en lien les deux études précédentes, soit celle portant sur l’expérience subjective de jeunes issus de l’immigration et celle portant sur les mesures issues de la collaboration ÉFC dans leur milieu. Elle est titrée *Perception de jeunes et d’intervenants de l’école et de la communauté sur l’initiative Un milieu ouvert sur ses écoles dans le quartier Bordeaux-Cartierville à Montréal* (Bilodeau *et al.*, 2010). Le but est d’évaluer si et en quoi la pratique d’intervenant de milieu école–famille–communauté contribue à l’intégration scolaire et sociale des jeunes.

IMPLICATIONS DE LA RECHERCHE, RETOMBÉES ET PISTES DE SOLUTION

Les résultats de cette recherche s’adressent aux acteurs du domaine de l’éducation, qu’ils soient au sein des écoles, des commissions scolaires ou du ministère (MÉLS), et à leurs partenaires communautaires, sociosanitaires et municipaux engagés dans les collaborations ÉFC, ces quatre classes d’acteurs constituant les piliers de cette collaboration. Que peuvent apporter à ces acteurs les résultats de nos travaux? Tout d’abord, qu’il importe de sonder en profondeur le triumvirat école–famille–communauté puisqu’il abrite des réalités fort distinctes. La collaboration école–communauté et la liaison école–famille s’y distinguent comme étant des réalités asymétriques, la première fort développée

et la seconde sous-investie, des réalités qui ne s'abordent pas en recourant aux mêmes concepts ni aux mêmes stratégies d'action. L'essentiel à retenir est que ce triumvirat comporte, dans ses points forts, les ressources à réinvestir pour travailler ses points les plus faibles.

Les collaborations ÉFC se construisent principalement entre l'école et la communauté et sont mises au service des jeunes en investissant l'espace parascolaire avec l'optique de faire de l'école, institution d'enseignement, un milieu de vie, cela, en concordance avec les politiques et programmes publics qui en appellent à l'action intersectorielle. Les rapports sociaux entre l'école et ses partenaires peuvent compter sur au moins deux décennies de pratiques intersectorielles au Québec. En ce domaine, les résultats de la première étude invitent les acteurs à considérer que des gains de qualité et d'efficacité de l'action concertée peuvent encore être obtenus par des structures intégratives de l'action à multiples partenaires. De telles structures intégratives favorisent le travail de planification conjointe et de co-construction de l'action entre l'école et ses partenaires, au-delà du travail de coordination de l'offre de services de la communauté. La plus-value d'une telle approche intégrative est une plus grande cohérence de l'action, en continuité d'une école à l'autre, d'un ordre d'enseignement à l'autre, ou entre l'école et la communauté. La deuxième étude donne à voir la modélisation d'une telle pratique intégrative. Elle montre comment des actions se conjuguent autour de différentes stratégies visant une finalité qui consiste à améliorer l'espace scolaire comme milieu de vie des jeunes. La modélisation permet d'identifier en quoi les pratiques décrites sont transférables, au sens où elles peuvent être entreprises dans d'autres milieux, où elles conduiront à « réinventer » l'intervention qui deviendra « autre » puisque façonnée par ce contexte receveur et ses acteurs.

Les collaborations école–communauté, telles qu’elles se sont développées au cours de la dernière décennie dans le domaine parascolaire, constituent un actif à réinvestir dans des domaines moins instrumentés, telle que la relation école–famille. Une avenue qui se développe, et qui mérite d’être explorée si on se base sur des recherches antérieures (Bilodeau *et al.*, 2009), consiste à placer un intervenant ou un organisme de la communauté qui s’emploie à construire le lien en agissant en intermédiaire entre l’école et la famille. À cet égard, la première et la seconde étude fournissent des exemples de pratique. Un tel chantier école–famille gagnerait à être investi par les acteurs de la collaboration école–communauté, vu l’importance que jouent les parents, sur divers registres, dans le parcours scolaire de leurs enfants, tel que le soutient notamment la troisième étude.

Un réinvestissement des acquis de la collaboration école–communauté peut aussi être envisagé par les acteurs scolaires dans la sphère de l’enseignement régulier. Si l’enrichissement de la sphère parascolaire peut avoir des retombées sur la persévérance scolaire, il demeure qu’une amélioration de la réussite éducative passe incontestablement par les services réguliers d’enseignement. Or, un cloisonnement semble persister entre la sphère parascolaire et celle de l’enseignement régulier, de sorte que cette dernière bénéficie moins qu’elle le pourrait de la plus-value que peut entraîner la présence de la communauté dans l’école, notamment sur le plan de l’adaptation de l’enseignement à la réalité socioculturelle des familles et de la communauté. Se dessine ici un terrain d’innovation pédagogique, dont nous avons pu observer quelques traces dans les mesures répertoriées dans la première étude. Ces processus innovants en appellent à la rencontre des mondes et à la conjugaison des savoirs de tous ordres, scientifiques, professionnels et de sens commun (Rollin et Vincent,

2007), afin de parvenir à réduire la distance culturelle et sociale qui caractérise particulièrement le rapport à l'école dans les milieux socioéconomiquement défavorisés.

Enfin, en rapport avec l'innovation pédagogique, cette fois sous le registre de l'expérience scolaire et sociale des jeunes d'origine immigrée, les résultats de la troisième étude, que corroborent d'autres écrits scientifiques, soulignent aux décideurs et professionnels scolaires et leurs partenaires l'importance de faire une lecture fine de la pluriethnicité, des inégalités et de la défavorisation sous toutes leurs déclinaisons, des phénomènes distincts bien que souvent interreliés.

La distance sociale séparant les jeunes de milieux pauvres de la société d'accueil, vis-à-vis la norme et les aspirations socioprofessionnelles associées à l'école, s'observe moins chez les jeunes issus de l'immigration, dont le discours révèle plutôt une forte adhésion aux normes et promesses d'intégration sociale associées à l'école. Toutefois, chez les jeunes issus de l'immigration, il importe de mieux documenter comment l'existence d'un écart culturel entre le milieu d'origine et la vie scolaire peut mener, pour certains, soit à des situations de dissonance cognitive; soit à un usage stratégique de cette distanciation comme facteur de protection contre la pression parentale ou contre la marginalisation scolaire; ou soit, à plus long terme, à une situation d'aliénation face à l'école qui se traduit par une incapacité du jeune à actualiser les idéaux parentaux ou scolaires, ou à se représenter et à agir comme un sujet réflexif.

L'adaptation des services scolaires au contexte pluriethnique et/ou défavorisé requiert donc de s'attarder aux particularités de la pauvreté, souvent situationnelle plus que générationnelle, qui affectent les personnes immigrantes (Payne, 1998; McAndrew, 2001). Ainsi, est-il pertinent d'approfondir nos

connaissances sur les conditions de pauvreté situationnelle, qui reflètent des obstacles et discriminations dont sont sujets différentes minorités issues de l'immigration (Bourhis et Carignan, 2007), des conditions qui peuvent toutefois se creuser et se perpétuer d'une génération à l'autre s'il n'y a pas une adaptation sociétale systémique envers les minorités.

MÉTHODOLOGIE

La **première étude** retient les quatre territoires montréalais présentant les plus hauts taux de pluriethnicité, de défavorisation socioéconomique et d'immigration récente (≤ 5 ans), soit Parc-Extension, Côte-des-Neiges, Saint-Laurent et Bordeaux-Cartierville. Une école primaire par territoire et les cinq écoles secondaires ont été sélectionnées. L'information, recueillie par entrevues auprès des directions d'école et des organismes partenaires, a été synthétisée autour de 12 descripteurs : les types de mesure, leurs objectifs, leurs stratégies, leurs cibles, l'extensivité, l'intensivité, la longévité, l'adaptation au contexte pluriethnique et défavorisé, la composition des réseaux collaboratifs à la base des mesures, la structure et la dynamique de la collaboration, les sources de financement. Une fiche descriptive a été produite pour chaque mesure. Les données des fiches ont été codées et saisies dans une base de données SPSS. Des statistiques descriptives et une analyse ont été produites selon les écoles, les deux ordres d'enseignement et les territoires.

La **seconde étude** est une modélisation de la pratique de l'intervenant communautaire-scolaire (ICS) au centre de la collaboration ÉFC dans l'un des territoires, Bordeaux-Cartierville. Cette modélisation s'appuie sur une analyse qualitative réalisée sur un corpus de données documentaires, d'entrevues et d'observations, colligées dans une école primaire et une école secondaire du

territoire. Elle recourt à la théorisation de la pratique selon Giddens (1987). L'analyse a été validée auprès de l'ensemble des intervenants de l'initiative; elle est de plus corroborée par les acteurs du milieu scolaire et de la communauté (fidélité des résultats).

La **troisième étude** vise à expliciter les processus à l'œuvre dans l'expérience scolaire et sociale des jeunes (Dubet, 1994). Une série d'entrevues de groupe successives a été réalisée avec trois groupes d'élèves de trois écoles de Bordeaux–Cartierville. Les jeunes sont de différentes origines (minoritaires et majoritaires), de première et de deuxième générations et de trois groupes d'âge (primaire, premier et deuxième cycles du secondaire). Les thèmes abordés sont : la scolarisation, la socialisation et la trajectoire sociale plus large (facteurs familiaux, linguistiques, économiques, ou autres) (Dubet, 1994). Ce portrait, ne vise pas à être représentatif de l'expérience des jeunes; il constitue plutôt une description des processus en cause dans cette expérience.

Enfin, la **quatrième étude** est consacrée à une appréciation des retombées perçues de l'initiative *Un milieu ouvert sur ses écoles*, dans Bordeaux–Cartierville, pour les jeunes et sur l'environnement scolaire. Deux aspects sont explorés : 1) la perception du rôle de l'intervenant communautaire scolaire (ICS) chez des jeunes d'écoles primaires et secondaires, appréciée par la mise en correspondance des deuxième et troisième études de ce rapport; 2) les retombées perçues par des adultes des écoles et de la communauté, documentées à partir des entrevues réalisées pour la deuxième étude avec une direction d'école, des professionnels d'une école et des acteurs de la communauté.

RÉSULTATS

La **première étude** agit comme un témoin de l'effort déployé par le système d'éducation, au palier des écoles, des commissions scolaires et du ministère (MÉLS), et de la part des partenaires communautaires, sociosanitaires, municipaux et des autres acteurs qui s'engagent dans ces collaborations. Les faits saillants en sont les suivants. Premièrement, les collaborations école–communauté produisent un grand volume de mesures (N=146) dont la plus grande partie (64 %) est dédiée aux sports, à la culture, aux loisirs et au développement des compétences personnelles et sociales des jeunes. Ces mesures poursuivent des objectifs globaux de développement des enfants, de socialisation et d'intégration scolaire et sociale. Moins de mesures sont dédiées plus spécifiquement à la réussite éducative des élèves (15 %) et à la liaison école–famille (11 %), où les mesures visent particulièrement les parents d'immigration récente. Deuxièmement, en passant du niveau primaire au niveau secondaire, les mesures promotionnelles tendent à être réduites, allant de 82 % à 62 % du panier de mesures, et les efforts se concentrent sur la prévention et le traitement de problèmes spécifiques (persévérance scolaire, comportement, apprentissage), allant de 11 % à 29 % du panier de mesures. Troisièmement, l'adaptation des mesures à la défavorisation cible surtout sa dimension matérielle, principalement par l'accès gratuit ou à faible coût aux activités. On observe peu de traces d'adaptation à la dimension sociale de la défavorisation, qui viserait à réduire la distance culturelle et sociale entre l'école et son milieu. Quant à l'adaptation à la pluriethnicité, au-delà des obligations institutionnelles et légales imparties aux écoles, elle consiste principalement en des moyens de soutenir, au plan matériel et psychosocial, l'intégration des immigrants et des minorités culturelles à la société d'accueil. Quatrièmement, concernant les

arrangements collaboratifs à la base des mesures, les organismes communautaires constituent le premier partenaire des écoles, présents dans 86 % des mesures. Suivent les secteurs municipal et sociosanitaire, présents respectivement dans 24 % et 16 % des mesures, dans leurs rôles et champs traditionnels de collaboration avec l'école, mais aussi dans de nouveaux rôles de leadership, de coordination et de planification collective, étant notamment engagés dans les deux tiers des plans collectifs. Des structures d'action concertée, où sont engagés les acteurs communautaires, municipaux et sociosanitaires, régissent de 10,7 % à 55,1 % des mesures selon les territoires. Autrement, les mesures sont soutenues par des arrangements de coordination bi ou pluriorganisationnels. Dans tous les territoires, quelques mesures sont des plans d'action collectifs qui mettent en œuvre différents programmes publics interpellant la collaboration école–communauté (Québec en forme, Comité de quartier de la CSDM, approche *École en santé*). Dans un territoire, une seule structure d'action concertée intègre ces différents programmes publics sectoriels.

Cinquièmement, lorsque les structures collaboratives sont intégratives, elles peuvent entraîner davantage de cohérence dans les interventions à multiples partenaires. Parmi les mesures étudiées, davantage de cohérence se reconnaît, en premier lieu, dans la continuité de l'intervention du primaire au secondaire qui s'exerce par une philosophie commune d'intervention, par la présence d'activités de transition, ou par le maintien d'un volume comparable de mesures promotionnelles aux deux niveaux académiques. Davantage de cohérence se reconnaît, en deuxième lieu, dans l'étendue des interventions, ciblant à la fois les jeunes, les parents et la communauté. Enfin, en troisième lieu, nous soutenons que les structures locales intégratives peuvent réduire, au palier local, l'impact

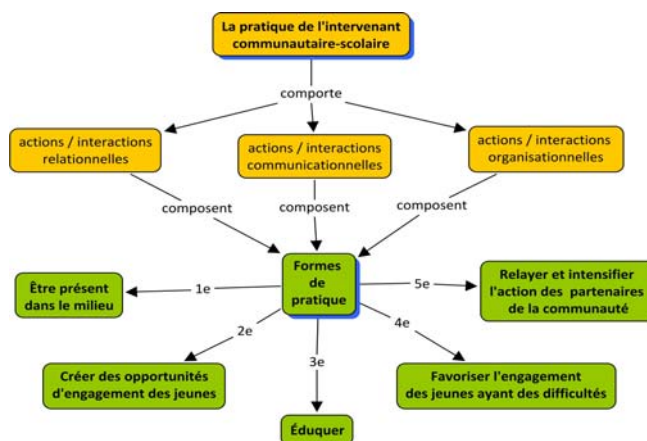
négatif de la sectorisation des programmes publics développés au palier central et misant sur la collaboration école–communauté.

L'analyse comparative des mesures école–famille–communauté dans les quatre territoires étudiés met en relief une initiative intégrative, soit *Un milieu ouvert sur ses écoles* (MOÉ) de la Table de concertation Jeunesse de Bordeaux–Cartierville, qui mobilise vers les jeunes davantage de ressources, produit davantage de mesures, dont une plus large part est soutenue par une structure d'action concertée (55 %, plutôt que 10% à 40% dans les trois autres sites), et où un seul plan d'action collectif intègre les programmes publics ciblant la collaboration intersectorielle. Cette méga–mesure présente davantage de cohérence de l'action, soit la couverture d'une cible à plus large spectre (école–famille–communauté) et plus de continuité dans l'action.

L'initiative intersectorielle, née en 2001 et déployée dans les cinq écoles primaires et les deux écoles secondaires du territoire, engage des décideurs scolaires, sociosanitaires, municipaux, communautaires et de la sécurité publique autour de la stratégie de concertation intersectorielle et celle d'intervenants de milieu agissant dans les écoles et dans la communauté. Cet intervenant communautaire scolaire (ICS) développe avec et autour de chaque école un réseau de collaboration et une programmation dont les principaux axes sont le développement de la vie parascolaire, l'intégration des communautés immigrantes, l'intégration des parents à la vie scolaire, la facilitation du passage au niveau secondaire, la continuité des activités pendant la période estivale. La **deuxième étude** présente une modélisation de la pratique de l'intervenant communautaire scolaire (ICS) et du contexte dans lequel il opère.

Comme d'autres pratiques semblables issues du champ du travail social, la pratique de l'ICS comporte des actions et interactions de type relationnel, communicationnel et organisationnel (Figure 1). La conjugaison singulière de ces trois types d'actions et d'interactions conduit à produire une pratique qui se manifeste sous cinq formes:

Figure 1



- 1) être présent dans le milieu;
- 2) éduquer;
- 3) créer des opportunités d'engagement des jeunes;
- 4) favoriser l'engagement des jeunes ayant des difficultés;
- 5) relayer et intensifier dans l'école l'action des partenaires de la communauté.

La présence aux jeunes dans leur milieu de vie qu'est l'école, et qui fonde l'initiative MOÉ, se distingue d'initiatives similaires par son intensité et son extensivité, et aussi par le fait qu'elle vise à la fois les jeunes et leurs familles et qu'elle se déploie, certes, principalement dans l'école mais aussi dans la communauté. Ces cinq manifestations de la pratique apparaissent reliées par un leitmotiv commun qui consiste à créer du lien social par une présence attentionnée auprès des jeunes dans leur milieu de vie et en agissant comme intermédiaire entre l'école, les familles et la communauté. La particularité de cette présence est son entrée dans les milieux par l'activité et le ludique, ce qui

devient un moyen de création du lien social et un levier pour l'intégration scolaire et sociale des jeunes sur un mode moins clinique que d'autres interventions socio-éducatives. Quant au rôle d'intermédiaire entre l'école et la communauté, s'il favorise l'entrée des partenaires de la communauté pour y rejoindre les jeunes dans l'école, il sert aussi à réguler les rapports entre ces deux mondes.

La pratique de l'ICS est aussi façonnée par le contexte scolaire–communautaire où elle évolue et d'où elle tire son sens. Le cadre scolaire où se déploie l'action la balise en vertu des règles et des obligations propres à cette institution, alors que la communauté qui *s'ouvre à l'école* par l'entremise de cet intervenant façonne aussi son action, ne serait-ce que par la structure d'opportunités qu'elle représente et que mobilise l'intervenant pour répondre aux besoins des jeunes. L'action est aussi façonnée par la structure complexe de l'initiative qui comporte une cogestion scolaire–communautaire, voulant par là actualiser en milieu scolaire une initiative à base communautaire. Cette cogestion permet de lier étroitement entre elles la mission scolaire et la mission sociale de l'initiative. Le sens de l'action renvoie à l'idée de prévenir en offrant aux jeunes une présence humaine dans l'école et des opportunités d'engagement dans des activités et des projets; il renvoie aussi à l'idée d'enrichir les liens école–famille–communauté de sorte à favoriser la participation des familles à la vie scolaire de leurs enfants et leur intégration à leur communauté.

Au cœur de ce dispositif, réside une volonté de changer les choses. Du côté des écoles, elles cherchent par ce moyen à sortir d'une certaine impasse concernant leur mission, convenant qu'elles ne peuvent seules la rencontrer pleinement et voyant dans leur collaboration avec leur communauté une façon de renforcer l'action auprès des jeunes, particulièrement en milieux pluriethniques et

défavorisés. Du côté du milieu communautaire, cette initiative leur apparaît comme une façon d'agir devant la sollicitation des politiques et des programmes publics pour qu'il contribue à l'atteinte d'objectifs d'intégration scolaire et sociale des jeunes, et de santé et de bien-être des communautés.

La **troisième étude** décrit l'expérience scolaire et sociale de jeunes fréquentant les écoles où se déploient les interventions issues de la collaboration ÉFC dans le même territoire. Les faits saillants sont les suivants. Premièrement, parmi les jeunes rencontrés, certains proviennent de familles issues de classes populaires ou socialement défavorisées dans leur pays d'origine alors que d'autres semblent connaître une pauvreté situationnelle liée à leur migration au Québec, plutôt qu'une pauvreté générationnelle (Payne, 1998). Ces jeunes semblent disposer d'un capital culturel et d'un milieu familial qui les poussent à la résilience et à la performance parce que la réussite éducative et les projets d'avenir des enfants semblent être au cœur du projet migratoire de leurs parents. Ces élèves ont de fortes ambitions scolaires et sociales et très peu d'entre eux se sentent en situation d'échec. Ainsi, leur expérience rejoint peu celle des jeunes de milieux défavorisés du groupe majoritaire, où l'utilité des études est plus souvent perçue comme faible et où les jeunes se sentent souvent dominés sans toujours être capables de se constituer comme sujets contre cette « domination » (Potvin *et al.*, 2007).

Deuxièmement, le discours de ces jeunes révèle la présence d'une logique d'intégration marquée par l'adhésion aux orientations de l'école et aux promesses de mobilité sociales associées à la diplomation. Ils souscrivent donc à la représentation normative de l'école et au « métier d'élève », malgré les

difficultés objectives d'adaptation que certains ont pu rencontrer, notamment liées à la « chute sociale » qu'ont connue leurs parents.

Troisièmement, si les jeunes souscrivent, à première vue, aux objectifs formels de l'institution scolaire, l'école demeure, pour quelques-uns, un monde à part, distinct du monde familial ou social. Si la démarcation entre ces univers semble moins nette que chez les jeunes de milieux défavorisés du groupe majoritaire (Corak, 2005; Janosz *et al.*, 2001), cette séparation traduit un écart culturel entre leurs différents milieux de vie. Certains semblent jouer avec cet écart de manière stratégique : ils vivent dans deux systèmes de valeurs, qui communiquent peu entre eux, et ils préfèrent conserver cette distance et leur position de « médiateur » entre les deux mondes, dans lesquels ils naviguent avec une relative aisance. Pour certains, toutefois, l'écart culturel entre le milieu familial ou social d'origine et la vie au sein de l'institution scolaire peut être un facteur de stress ou d'anomie.

Quatrièmement, sur le plan de leur construction comme sujet, les discours des jeunes expriment une certaine prise de distance du statut d'immigrant. Ils ne se perçoivent pas comme des jeunes qui auraient cumulé des handicaps scolaires et sociaux en raison d'un apprentissage tardif du français, d'écarts culturels ou de retards et « déclassements » attribués aux écarts entre systèmes scolaires (du pays d'accueil et du pays d'origine). Au contraire, ils estiment, dans l'ensemble, avoir une vie normale et remplie d'opportunités, se perçoivent comme étant engagés dans ce qu'ils font, pensent qu'ils réussissent ce qu'ils entreprennent, qu'ils disposent d'atouts (dont le multilinguisme) et qu'ils sont plutôt bien soutenus par leurs parents.

Cherchant à relier les deux études précédentes, la **quatrième étude** montre que deux des cinq formes de la pratique des intervenants communautaires scolaires (ICS) sont principalement reconnues par les jeunes des groupes enquêtés. Il s'agit, pour eux, des plus proximales, soit « être présent dans le milieu » et « créer des opportunités ». En rapport avec « être présent dans le milieu », cette présence est remarquée. Les propos des jeunes indiquent qu'ils savent que l'ICS est là, qu'il travaille dans l'école et que, s'ils ont besoin de lui, il répondra présent. Mais l'ICS n'a pas l'exclusivité de la bienveillance dans l'école. Les jeunes trouvent un rapport à l'adulte de cette qualité aussi chez d'autres intervenants de l'école. De plus, l'ICS est perçu comme étant quelqu'un qui organise la vie parascolaire. Ce rôle d'organisateur prend davantage de place dans les perceptions du groupe de jeunes du primaire que dans celles des deux groupes du secondaire. A leurs yeux, cet éventail d'activités avantage leur école par rapport à d'autres. Cependant, là aussi, l'ICS ne détient pas, aux yeux des jeunes, l'exclusivité de l'organisation d'activités. Côté participation, les jeunes enquêtés disent que la majorité des jeunes participent à une ou plusieurs activités mais qu'il y a aussi des élèves qui ne participent pas. Côté satisfaction, l'appréciation des trois groupes de jeunes est positive : ils soutiennent que l'offre est généreuse et intéressante. Est-ce que les perceptions des trois groupes de jeunes interrogés sont partagées par l'ensemble? Les résultats d'une enquête interne² corroborent les résultats des entretiens de groupe. Quarante-vingt pour cent (80 %) des élèves connaissent l'ICS et 70 % lui ont déjà parlé (26 % souvent et 44 % quelques fois). Côté « organisation d'activités », les jeunes connaissent l'offre d'activités et une large part en bénéficie : 57 % des jeunes

² L'enquête a été réalisée en 2007-2008 à des fins de planification par le CSSS de Bordeaux-Cartierville-St-Laurent en collaboration avec les directions des cinq écoles primaires de Bordeaux-Cartierville. L'échantillon (N=525 élèves) est composé d'une classe sur deux des 2^e et 3^e cycles (rapport inédit).

participent à des activités, 25 % n'en font pas mais aimeraient bien, 16 % ne peuvent pas, et un petit 3 % dit qu'il n'y a pas d'activités parascolaires dans leur école.

Du côté des adultes des écoles et de la communauté, ils identifient trois retombées au travail de l'ICS. Premièrement, le soutien aux parents dans l'exercice de leurs rôles, particulièrement en contexte socio-économiquement défavorisé et d'immigration récente alors qu'ils ne disposent pas des ressources matérielles nécessaires et d'une connaissance suffisante de la langue et des ressources publiques et communautaires. L'ICS supplée en rendant accessibles des opportunités comme des activités parascolaires ou estivales (ex : les camps de vacance) que les parents ne sont pas en mesure d'offrir à leurs enfants. L'ICS a aussi une retombée sur l'intégration des parents immigrants à l'école et à la société en les familiarisant avec les activités et les infrastructures sportives et culturelles de la société d'accueil. Deuxièmement, sur le plan de la performance scolaire, l'impact de l'ICS serait indirect au sens où son travail agirait sur certaines conditions favorables à la performance tel que répondre aux besoins des enfants de bouger et vivre des succès dans des activités non académiques. Enfin, une retombée est perçue sur l'environnement scolaire en termes de réduction des conflits, de la violence et des problèmes de comportement.

PISTES DE RECHERCHE

Nos travaux incitent à documenter, en contexte, les plus innovantes et prometteuses des mesures répertoriées dans les quatre territoires étudiés. Dans la présente recherche, nous avons choisi une méthodologie d'analyse descriptive transversale, recourant à des descripteurs standardisés. Une description des mesures en contexte aurait requis une approche d'étude en profondeur, de type

étude de cas. Une conséquence de ce choix de méthode est la limite de l'analyse comparative qui, au-delà de souligner des différences, n'est pas en mesure de les expliquer. Il serait utile, notamment à des fins de réplique, que soient analysés de manière comparative différents métiers émergents du travail social, qui se développent à l'interface de l'école et de la famille, ou de l'école et de la communauté, tel que le fait la deuxième étude, de sorte à caractériser leurs similitudes, leurs différences et leurs attributs innovants. Dans le même esprit, une analyse, en contexte, des structures intégratives comparées à la coordination d'arrangements bilatéraux, permettrait de documenter les processus conduisant aux différences observées dans la première étude sur le plan de la cohérence de l'action à multiples partenaires. À terme, une analyse transversale de différentes recherches locales serait requise afin de produire des savoirs plus génériques.

En outre, les observations relatives à l'utilité perçue de l'intervenant de milieu école-famille-communauté militent en faveur d'une analyse rigoureuse des impacts d'initiatives intégratives du type *Un milieu ouvert sur ses écoles* sur divers plans, celui de l'environnement scolaire (climat, opportunités), celui des pratiques de direction (ex : la gestion des incidents), celui des pratiques professionnelles (ex : l'enseignement; les plans d'intervention individualisée), ou celui des conduites individuelles des jeunes (pratiques sportives et culturelles; conduites violentes ou délinquantes).

Enfin, des chantiers de recherche doivent permettre d'explicitier les innovations pédagogiques prenant appui sur la collaboration enseignants-communauté, tout comme les initiatives émergentes visant à accroître et améliorer la

communication école–famille et la participation des parents au parcours scolaire de leurs enfants, toutes des initiatives peu présentes dans la présente recherche.



BIBLIOGRAPHIE

Bilodeau A., Bélanger J., Gagnon F., Lussier N. (2009). School-Community Collaborations and Measures Supporting Academic Achievement in two Underprivileged Montreal Neighbourhoods: an Evaluation of Processes and Effects. In R. Deslandes, ed. *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practices: Family-School-community Partnerships* (pp 143-161). London: Taylor & Francis Books.

Bourhis R.Y., Carignan N. (2007). Thèmes de discussion pour *La leçon de discrimination* (chapitre 2). Dans *Le guide pédagogique, Émission Enjeux, Radio-Canada* (p. 7-25).

Corak M. (2005). Equality of Opportunity and Inequality across the Generations: Challenges Ahead. *Policy Options/Options Politiques* 26 (03), 78-83. Reprinted in *Horizons: Journal of the Policy Research Initiative* 8 (3). Revised version also published as *Inequality across the Generations in North America and Europe. CESifo DICE Report, Journal for International Comparisons* 3 (4), 34-39.

Dubet F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Le Seuil.

Giddens A. (1987). *La constitution de la société*. Paris: PUF.

Janosz M., Deniger M.-A., Roy G., Lacroix M., Langevin L., Le Blanc M., Fallu J. (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés*, Rapport de recherche présenté au Programme d'actions concertées sur le décrochage scolaire en milieu défavorisé (# 98-DS-001). Montréal : École de psychoéducation, Université de Montréal.

McAndrew M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de soutien à l'école montréalaise 2001-2002*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Prendre le virage du succès. Évaluation d'un projet innovateur de concertation entre l'école et la communauté*. Québec : Gouvernement du Québec.

Payne R. K. (1998). *A Framework for Understanding Poverty*. Texas: Baytown.

Potvin M., Eid P., Venel N. (2007). *La deuxième génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec*. Montréal : Athéna Éditions.

Rollin L., Vincent V., Réseau québécois en innovation sociale (RQIS) (2007). *Acteurs et processus d'innovation sociale au Québec*. Québec : Université du Québec.
